

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino pago: um retrato sem retoques**. 2^a Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

O livro de Carlos Benedito Martins ocupa lugar de destaque em nossa produção sociológica na área do ensino, particularmente no que diz respeito à análise do segmento superior privado e da lógica de sua expansão após 1964. Com muita precisão Florestan Fernandes o qualifica, ao prefaciar a 2^a edição, em 1988: "É um documento histórico, no sentido de que os sociólogos também elaboram os testemunhos de sua época", e lembra, "cada civilização perpetua-se ou deixa rastros de sua existência por certas formas de testemunhos históricos". É isso mesmo. **Ensino pago: um retrato sem retoques** é um contundente documento histórico, tanto pela vasta pesquisa de campo realizada — nele os fatos são o que fala mais alto — quanto por sua densidade analítica.

Li o livro quando esboçava meu projeto de doutorado e tencionava desenvolver a tese sobre o processo de privatização da educação. Naquele momento, ele contribuiu muito para minhas reflexões sobre o processo de expansão do ensino superior no país, no período estudado. Eu trabalhava com a suposição de que a expansão não resultara de um prévio planejamento do sistema de ensino, condizente com as necessidades do desenvolvimento econômico e social do país e de sua modernização, mas se deveria sobretudo a fatores conjunturais como a pressão crescente por mais vagas nas universidades públicas e o problema insolúvel dos excedentes. A minha hipótese era de que, se a expansão teria vindo basicamente como resposta a esses problemas imediatos, e forma adotada, a da privatização, não era conjuntural, antes consolidava uma tendência já preponderante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Dessa forma, a expansão do ensino superior pela via de privatização, ao mesmo tempo que contrariava em seu conteúdo as reivindicações de professores e estudantes por uma reforma universitária e por mais vagas e mais verbas no ensino público, atendia aos anseios de uma tendência vitoriosa na LDB — o setor privado — e a uma demanda reprimida. Portanto, se no início da década de sessenta não havia um projeto definido do governo para a expansão do sistema de ensino superior, quando esta vier a se fazer necessária, ocorrerá de acordo com uma política de privatização preestabelecida. Vale salientar que essa política diferirá das propostas dos acordos MEC-USAID em voga, que previam, fundamentalmente, a privatização do segmento público. A associação da privatização com o espírito da LDB não foi objeto de reflexão do autor, o que discutirei ao final.

Relendo o livro, hoje, além de retomar minhas suposições de uma expansão imprevista mas coerente com as disposições legais, convenço-me mais ainda da importância de estudos como estes, que datam acontecimentos e

descrevem situações específicas e bem documentadas. A obra tem o poder de resgatar a forma perversa pela qual se deu a expansão do ensino superior no país, muitas vezes esquecida ou mesmo silenciada em função de ideologizações que procuram responsabilizar o ensino público pela situação de injustiça social criada por aquela própria expansão – os alunos que podem pagar estão na escola pública e os que não podem, na escola particular. Enfim, tudo se apresenta como se essa deformação não tivesse sido provocada pelo tipo de expansão adotada. Na realidade, essas interpretações, em geral originadas dentro do aparelho do Estado e do próprio setor privado, ainda não totalmente satisfeitos com o espaço ocupado pela escola privada, visam a reforçar exatamente a concepção da privatização também da escola pública.

A análise de Carlos Benedito Martins privilegia um aspecto importante da expansão privatizante, que é a sua relação com a reprodução da ideologia dominante. Para ele, “destacar nesta privatização apenas o seu caráter mercantil, deixando de indagar as funções ideológicas desempenhadas por esta rede privada – por exemplo, a forma pela qual ela organiza a transmissão do saber, que tipo de saber é divulgado no seu interior, como estas instituições relacionam-se com um novo modelo educacional adotado pelo Estado pós-64 – é deixar de colocar questões pertinentes sobre o ensino superior privado” (p. 38).

Partindo da suposição de que “dentro do campo pedagógico as diferentes instituições públicas ou privadas que concorreram para a ampliação deste campo possuem propriedades específicas derivadas do recrutamento social e escolar do público a que se destinam, da pedagogia que praticam, do prestígio dos seus docentes no campo acadêmico, das carreiras a que estas instituições dão acesso, etc.” (p. 38), o autor opta por focalizar o estudo em uma das instituições particulares, as Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), criadas em 1976, por vários fatores: pelo crescimento dessa instituição, pela composição de seu público discente, pelas formas de controle exercido sobre o trabalho do professor, pelas relações que estabelecem com a “revolução” de 64.

Na construção do referencial teórico ele se embasa em análises que tratam da formação da consciência e da produção de uma cultura de massa, trabalhando mais especificamente com os conceitos de produção erudita e de indústria cultural, na forma como foram confrontados por Bourdieu, ao estudar a produção dos bens simbólicos.

A produção erudita, nesse escopo, opera segundo regras e procedimentos propriamente culturais. Destina seus produtos culturais a um público potencialmente produtor destes bens, em oposição ao campo da indústria cultural, cujos bens são lançados a um grande público de consumidores, vale dizer, de não-produtores. Ao contrário da indústria cultural, que procura a conquista do maior mercado possível, o campo da produção erudita tende a produzir, ele mesmo, suas normas de funcionamento e os critérios de avaliação de seus produtos. A indústria cultural, por fim, constitui um sistema de produção de bens simbólicos, dominado pela procura de rentabilidade dos investimentos e, por consequência, estrutura-se na busca de extensão máxima de público.

Martins se baseia nesses conceitos no exame da expansão do ensino superior no país, que criou duas redes distintas de ensino, a pública e a privada. Tais redes corresponderiam na produção do mercado de bens simbólicos aos

dois tipos de produção cultural: a cultura erudita e a indústria cultural. A instituição de ensino superior privada, criada no final da década de sessenta, se caracterizaria por ser uma indústria cultural, não produtora mas reprodutora do conhecimento, enquanto a universidade pública continuaria a se pautar pela produção erudita.

Em um outro momento da investigação, para explicar a ordem e a disciplina existentes nesse tipo de instituição privada, o autor recorre à análise feita por Foucault sobre o poder disciplinar da escola. O produto final das FMU é uma inteligência disciplinada, um aluno aplicado às tarefas escolares, porém despolitizado e um professor desmobilizado.

Fundamentando as propostas, uma vastíssima pesquisa de campo é realizada na instituição. Além da aplicação de questionário aos professores, alunos, diretores de faculdade e chefes de departamento, são realizadas numerosas entrevistas com esses mesmos agentes e colhidos depoimentos de funcionários. O autor consulta ainda documentos e resoluções da escola, pareceres do Conselho Federal de Educação, depoimentos da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Ensino Superior e jornais. As diversas fontes retratam em detalhes o momento político de criação da instituição, seus objetivos e o seu desenvolvimento como grande empresa de ensino.

Através dessas fontes, o livro mostra que instituição é a FMU, que tipo de clientela possui e que conhecimento reproduz. Para ilustrar, e mais do que isso incentivar e sugerir sua leitura, passo a destacar alguns depoimentos que revelam as teses centrais do autor sobre a instituição privada como reprodutora de capital econômico, de capital cultural e da ideologia repressiva dominante.

Embora tenham sido regulamentadas como "instituições sem fins lucrativos", as escolas de ensino superior privadas burlam a lei e se organizam como empresas capitalistas. Um docente que acompanhou a fundação das FMU diz o seguinte: "Como a instituição não pode ter fins lucrativos, tem-se que encontrar uma fórmula de ganhar dinheiro. Fizemos um sistema que hoje é adotado por quase todas as instituições de cursos superiores particulares. Forma-se uma outra associação que administra a faculdade. Esta sim, pode ter fins lucrativos". (p. 106)

O caráter financeiro da escola é confirmado em outros depoimentos de professores, como o de um que avalia o ensino da instituição: "O ensino superior deveria formar um profissional crítico de sua própria profissão e consequentemente da realidade brasileira na qual ele atuará. No entanto, não é este o objetivo da faculdade, uma vez que esta organização visa a obter lucro através de uma empresa educacional. Isto não permite condições para o professor realizar pesquisa, atender mais individualmente os alunos" (p. 165).

Alguns alunos estabelecem de forma explícita o nexo entre a qualidade do ensino e sua mercantilização, exprimindo de forma clara as condições objetivas às quais estão submetidos, conforme se pode perceber nesta afirmação: "Minha aprendizagem está longe da expectativa que eu tinha. Está provado que a escola no Brasil não consegue concatenar as duas coisas, isto é, lucro e alto nível de ensino. Infelizmente, a nossa escola só pensa no primeiro caso" (p. 143).

Como indústria cultural, a instituição reprodutora de conhecimento deve

atingir a um público consumidor o mais amplo. As salas de aulas das FMU comportam de 80 a 100 alunos, as aulas são expositivas e o ensino é voltado para as necessidades do mercado. A passagem desta entrevista com um professor revela o tipo de ensino ministrado: "As FMU devem estar nitidamente voltadas para as necessidades do mercado de trabalho. As universidades públicas devem ficar com a responsabilidade de preparar os estudiosos e pesquisadores para o desenvolvimento tanto de áreas específicas como para suprir a necessidade das demais instituições de ensino superior" (p. 138).

Esse caráter pragmático e dirigido do ensino é confirmado por um outro depoimento de professor: "O aluno daqui quer que a gente dê receitas, todas as dicas, assumo o papel de autoridade. Espera que o professor tenha a varinha de condão que vá fazê-lo aprender o conhecimento, joga toda responsabilidade para o professor" (p. 133).

Algumas disciplinas que poderiam divulgar um conhecimento mais crítico e indagador da realidade não cumprem esse papel. Um aluno de economia comentando o ensino de sociologia que recebeu na instituição afirma: "O estudo era feito sobre a sociedade norte-americana. A gente ficava um pouco embanado. A princípio estava meio confuso. Nós tínhamos um texto base, do Ely Chynoy, que era por nós chamado de 'o tijolão'. A gente tinha que ler aquilo e enquadrar a sociedade brasileira dentro da americana, mas no final foi tudo muito proveitoso" (p. 137).

O poder disciplinador da escola manifesta-se em todos os seus atos e intenções. São as afinidades ideológicas que prevalecem como critério de seleção e recrutamento de professores. Um docente que ocupou cargo de direção nesta instituição, na época de sua fundação, depõe: "Quem não estivesse dentro da nossa linha não tinha lugar aqui, pois esta era um instituição dentro do regime atual. Não atralamos professores contestatórios. Nós dizíamos que aqui não era o lugar deles. Quem não estivesse de acordo com essa linha não nos servia" (p. 101).

Os critérios para a escolha de professores eram estendidos aos alunos, como transparece na fala de um dos diretores: "Todo aluno que não estiver satisfeito ou que não vestir a camisa da escola pode pedir transferência para outro estabelecimento. A direção tem o direito estatutário de só aceitar o aluno que quiser, reafirmando que os descontentes devem deixar a instituição" (p. 145).

Os funcionários, ao que tudo indica, contribuem para o clima de repressão existente na escola. Uma secretária de uma das faculdades diz: "Eu quando vejo um cartaz que não é autorizado pela escola eu tiro. Quando vejo que é um aviso de interesse dos alunos, anunciando estágio, shows, eu deixo. Cartazes que levam à agitação dos alunos eu arranco. A direção da escola nunca pediu para fazer isto, mas eu faço porque odeio agitações" (p. 143).

O controle sobre o conhecimento reproduzido na escola é realizado pelos alunos representantes de turma, que mantêm reuniões secretas com a direção da escola, pelos bedéis que registram os horários de entrada e saída dos professores e por outros mecanismos de vigilância, declarados ou não, como a suspeita dos professores quanto à gravação de suas aulas. Um professor afirma sobre isso: "Existe uma aparelhagem de som na faculdade em que leciono, com capacidade de emissão e recepção. Correm muitas lendas, alguns falam

que as aulas são gravadas, outros acham que não o são... O que existe é uma grande dúvida" (p. 166).

Localizada a importância do livro de Carlos Benedito Martins na historiografia do ensino superior brasileiro, teria dois destaques a fazer, que não mereceram maior atenção do autor e que julgo fundamentais na análise sobre a privatização da nossa educação. O primeiro deles, já sugerido na introdução e salientado no prefácio de Florestan Fernandes, é que faltou ao autor incorporar à sua análise a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fins de 1961, que foi o ponto de partida da privatização nos anos seguintes. A expansão do ensino superior pode até ter sido conjuntural, ocorrendo em função dos problemas imediatos, mas a forma que ela assumiu, obedecendo a uma tendência consignada na LDB, de privatização da educação, não pode ser assim analisada. Essa tendência favoreceu duas concepções de ensino que se opunham à expansão do ensino público, a concepção pedagógica antirepublicana e contralaicista da igreja católica e a concepção do ensino lucrativo, na qual a escola se vê convertida em empresa, fonte de lucro. São essas concepções que encontram abrigo no aparelho do Estado autoritário e são favorecidas com a expansão.

O segundo destaque refere-se ao tratamento dado aos conceitos de escola pública e privada, sem problematizar a discussão que existe em torno do tema. O autor adota a distinção feita por Lufs Pereira, que define como instituição privada apenas aquela que se organiza como empresa capitalista e se rege pela lógica do capital. As FMU seriam um caso típico dessas empresas. As instituições de ensino católicas ou confessionais, por não se organizarem de acordo com a lógica capitalista e aplicarem suas receitas somente na manutenção e reprodução do ensino, seriam consideradas instituições públicas.

Por certo, sabemos que as questões envolvidas numa conceituação de escola pública ou privada não se acomodam naturalmente nessa classificação. As categorias público e privado têm uma dimensão social mais ampla, que não se esgota na questão educacional ou nem em suas particularidades. De acordo com essa dimensão, o público se opõe ao privado não somente por uma função econômica mas principalmente por não pertencer nem poder ser apropriado por nenhum indivíduo ou grupo particular. Não se pode perder de vista, por conseguinte, ao se abordar a questão na área de educação, o fator histórico de que, no conflito ensino público-ensino privado, as escolas confessionais, que pertencem a grupos religiosos específicos, tenham sempre se organizado em torno dos interesses da escola privada, mesmo quando o seu discurso se diferencia destas. E foi assim na Assembléia Nacional Constituinte de 1987.

Concluo reforçando a atualidade das questões enfocadas por Carlos B. Martins. As discussões no momento evoluem, afastando-se muitas vezes de um referencial empírico. Quando isso ocorre, ainda bem que podemos contar com livros como este "Ensino Pago: um Retrato..."; documenta um período significativo da nossa história da educação e foi à raiz do problema, reconstituindo os parâmetros de realidade que informam as reflexões produtivas.

Maria Francisca Sales Pinheiro
Departamento de Sociologia/UnB